

PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

PEDAGOGICAL ACTION RESEARCH: CONCEPTS AND EPISTEMOLOGICAL PRINCIPLES

Maria Amélia Santoro Franco¹ [<http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>]

Hélio da Guia Alves Junior² [<https://orcid.org/0000-0002-5643-8656>]

Gabriel Jorge Rodrigues de Souza³ [<https://orcid.org/0009-0006-9579-1416>]

¹ Universidade Católica de Santos, Brasil, amelia@unisantos.br

² Universidade Católica de Santos, Brasil, helio.guia@unisantos.br

³ Universidade Católica de Santos, Brasil, gabriel.jorge@unisantos.br

Resumo

Este artigo discute a Pesquisa-ação Pedagógica como abordagem investigativa voltada à articulação entre pesquisa, formação e transformação da prática educativa. A partir da pergunta sobre quais fundamentos epistemológicos devem orientá-la, o estudo assume como objetivo definir seus principais conceitos e pressupostos teóricos, analisando suas diferentes concepções e os papéis assumidos pelos sujeitos envolvidos. O estudo constitui-se como um ensaio filosófico de natureza epistemológica apoiado em bibliografia selecionada. Os resultados apontam que a Pesquisa-ação Pedagógica não pode ser reduzida a uma intervenção previamente planejada, pois exige participação consciente e intencional, construção coletiva do problema, escuta efetiva e produção compartilhada do conhecimento. Conclui-se que sua criticidade está na práxis, na corresponsabilidade dos sujeitos e na transformação da prática pedagógica em espaço de autoria, resistência e emancipação.

Palavras-chave: Pesquisa em educação; epistemologia da educação; metodologia da pesquisa; formação crítica de professores.

Abstract

This article discusses Pedagogical Action Research as an investigative approach aimed at linking research, professional development, and the transformation of educational practice. Starting with the question of which epistemological foundations should guide it, the study aims to define its key concepts and theoretical assumptions, analyzing its various conceptions and the roles played by the participants involved. The study takes the form of a philosophical essay of an epistemological nature, grounded in selected literature. The results indicate that Pedagogical Action Research cannot be reduced to a pre-planned intervention, as it requires conscious and intentional participation, the collective construction of the problem, effective listening, and the shared production of knowledge. It concludes that its critical nature lies in praxis, in the participants' shared responsibility, and in transforming pedagogical practice into a space for authorship, resistance, and emancipation.

Keywords: Educational research; epistemology of education; research methodology; critical teacher education.

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, a Educação tem sido cada vez mais atravessada por racionalidades técnicas que se amparam em abordagens gerencialistas e produtivistas, fazendo com que a pesquisa educacional se veja interpelada a repensar o lugar que ocupa diante da escola, dos sujeitos e dos saberes que nela se constroem.

A intensificação de políticas de controle, padronização curricular, avaliação externa e prescrição metodológica têm produzido uma forma de empobrecimento da docência que não se limita às condições materiais de trabalho. Há, junto a isso, uma tentativa permanente de reduzir o professor à figura de executor, de transformar a escola em espaço de aplicação e de deslocar a prática educativa de sua dimensão autoral, política e formativa. É nesse cenário que a discussão sobre pesquisa-ação ganha relevância, sobretudo quando tomada no campo da Educação.

Nesse contexto, a aproximação entre pesquisa e ação, por si só, não garante a constituição de uma investigação crítica, uma vez que muitas experiências pedagógicas, ainda que bem-intencionadas, acabam sendo nomeadas como pesquisa-ação apenas porque envolvem alguma intervenção na realidade escolar, algum acompanhamento de prática ou alguma proposta aplicada em sala de aula.

Ocorre, porém, que a presença de uma ação é insuficiente para caracterizar uma pesquisa-ação, quando se compreende a prática apenas como campo de aplicação de uma proposta previamente elaborada ou quando as subjetividades aparecem somente como dados a serem recolhidos e analisados pelo pesquisador. Nessa abordagem, perde-se a participação consciente dos sujeitos e sua possibilidade de produção coletiva de conhecimento com vistas à transformação crítica da realidade investigada, justamente aquilo que a sustenta como práxis.

Diante disso, este artigo se orienta pela seguinte questão: *quais fundamentos epistemológicos devem orientar uma pesquisa-ação que se pretenda pedagógica e crítica?*

Para que tal questão possa ser respondida, elencamos como objetivo geral definir os principais conceitos e pressupostos teóricos que subsidiam a pesquisa-ação, estabelecendo, nessa direção, os seguintes objetivos específicos: (i) compreender os fundamentos teóricos da pesquisa-ação; (ii) analisar as diferentes concepções epistemológicas que orientam sua prática pedagógica investigativa; (iii) refletir sobre a reverberação desses pressupostos nos papéis dos sujeitos envolvidos na pesquisa-ação.

Por essa razão, o roteiro metodológico deste artigo fundamenta-se na análise imanente e na exegese conceitual dos principais trabalhos de Franco sobre a pesquisa-ação pedagógica, adotando uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e hermenêutico para realizar um ensaio filosófico de natureza epistemológica.

Ressaltamos que, com essa proposta, buscamos ir além de organizar um simples levantamento conceitual. Para isso, partimos da necessidade de compreender a pesquisa-ação em seu campo de disputas epistemológicas, isto é, como uma forma de investigação que, ao articular pesquisa e ação, também revela diferentes concepções de sujeito, conhecimento, prática e transformação.

1. O QUE É PESQUISA-AÇÃO?

Gil (2002) compreende que a pesquisa-ação se distingue das demais estratégias investigativas por sua maleabilidade e, sobretudo, por articular a participação consciente dos sujeitos envolvidos no processo. Na mesma direção, Thiollent (1985) a define como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 14)

A pesquisa-ação, especialmente na perspectiva pedagógica e crítica trabalhada por Franco (2005, 2025), exige que deixemos de lado compreensões que se apresentem como técnicas de intervenção ou como procedimentos metodológicos aplicáveis a qualquer prática educativa, uma vez que ela demanda uma concepção de conhecimento que recusa a exterioridade do

pesquisador diante da realidade investigada e compreende os sujeitos da prática como participantes dos processos de interpretação, decisão e reconstrução da própria ação.

Por isso, a pesquisa-ação, em vez de ser definida apenas por sua aproximação entre teoria e prática, precisa se articular com os sujeitos em sua historicidade concreta, em suas contradições, seus saberes, seus limites e suas possibilidades de transformação.

Observando a trajetória histórica da pesquisa-ação, Franco (2005) explica que essa abordagem tem sido utilizada “de diferentes maneiras” e sob “diversas intencionalidades”, compondo um “mosaico de abordagens teórico-metodológicas” (p. 485).

Nesse contexto, para além de ser lida apenas como riqueza metodológica, essa multiplicidade também explicita um problema: quanto mais a expressão pesquisa-ação circula no campo educacional, mais se torna necessário perguntar quais fundamentos sustentam sua utilização.

Com isso, compreendemos que uma pesquisa é insuficiente quando apenas intervém em uma prática, acompanha uma experiência ou produz alguma mudança pontual, sem que se saiba que tipo de ação se realiza, com quem ela é construída e a serviço de qual horizonte formativo, político e epistemológico ela se coloca.

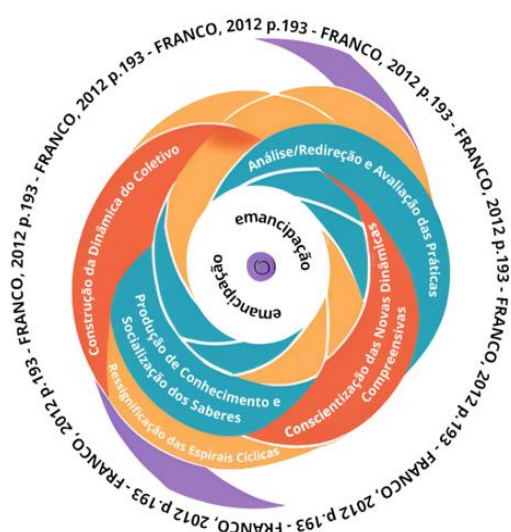
Desde suas formulações iniciais, vinculadas aos trabalhos de Kurt Lewin (1970), a pesquisa colocou em cena a possibilidade de aproximar investigação e transformação da realidade. Contudo, sua incorporação ao campo educacional, sobretudo a partir das contribuições críticas e dialéticas, elevou sua complexidade.

Dentre essas contribuições, o conceito de espirais cíclicas de Lewin (1970) constitui um marco teórico fundante desta abordagem, o qual foi apropriado e reorientado para enfatizar sua politicidade. Segundo Franco (2012), trata-se de uma “reflexão interiorizada que é posteriormente compreendida coletivamente, organizando-se de maneira livre e crítica” (p. 197).

Conforme Souza (2025), essa perspectiva destaca que a construção educativa ocorre de forma cíclica e não linear, permitindo constantes revisitas e reconstruções das experiências e saberes vivenciados no coletivo, como será exposto no diagrama a seguir, o qual foi construído a partir dos postulados de Franco (2012):

Figura 1

Diagrama das Espirais Cíclicas



Fonte: Adaptado de Souza (2025, p. 133)

O eixo da emancipação, que ocupa o centro da espiral e organiza as demais dimensões em torno de si, como propõe a Pedagogia Crítica (Freire, 2024; Franco, 2012), constitui um movimento cíclico, para distanciar-se da ideia de um roteiro previamente pensado ou um processo padronizado. Assim, a espiral move-se de maneira cíclica para representar uma abordagem que compreende e assimila os acontecimentos imprevisíveis que emergem do grupo com o qual se pesquisa, atendo-se a alguma destas “etapas” e retornando a outras de maneira a respeitar esse processo vivo.

Nesse espaço dialógico, os participantes são convidados a formular dúvidas próprias e a reelaborar suas questões existenciais, assumindo uma postura consciente diante do mundo.

A produção de conhecimento e a socialização dos saberes, que também compõem o diagrama, evidenciam que o conhecimento precisa ser compreendido para além de resultado de uma transmissão linear. Por isso, o pesquisador deve, antes, assumir uma postura permanente de construção conjunta, ancorada nas experiências concretas do cotidiano investigado.

Desse modo, conforme explica Souza (2025), a produção do conhecimento permanece dinâmica e situada, conectando-se à realidade social e mobilizando leituras críticas do que se apresenta como dado. Assim, em consonância com Franco (2021), a conscientização de novas dinâmicas compreensivas, posicionada no núcleo do diagrama, marca a passagem de modos ingênuos de apreensão para formas críticas de leitura da realidade, movimento central à tradição freireana (Freire, 2024, 2025) e coerente com a perspectiva de emancipação intelectual e política.

Por isso, Franco (2005) afirma que “pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas” (p. 485) quando se pretende transformar a prática, só que essa aproximação não deve ser compreendida como algo neutro, já que a direção, o sentido e a intencionalidade da transformação definem o próprio sentido da pesquisa.

Nessa direção, salientamos que uma ação pode ser planejada, organizada, aplicada e avaliada sem que os sujeitos da prática participem efetivamente da construção do processo. Pode haver mudança sem emancipação, participação sem autoria, escuta sem deslocamento epistemológico.

É nesse limite que a pesquisa-ação pedagógica precisa ser distinguida de práticas de intervenção que apenas utilizam a escola como campo de aplicação. Assim, quando a ação é previamente definida pelo pesquisador e os participantes comparecem apenas como destinatários de uma proposta, a investigação permanece presa à lógica da exterioridade: alguém pensa, alguém aplica, alguém interpreta. A prática, nesse caso, continua subordinada a um olhar que vem de fora e ignora as subjetividades, histórias e vivências que estão envolvidas no processo.

2. HÁ CONCEPÇÕES DIFERENTES DE PESQUISA-AÇÃO?

Considerando, conforme Souza, Alves Junior e Franco (2026), que a prática docente supera a mera “[...] obtenção de resultados imediatos” (p. 13), Franco (2005) diferencia a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa-ação crítica e a pesquisa-ação estratégica justamente para acentuar as distinções epistemológicas que constituem as diferentes matizes que se apresentam sob a definição de pesquisa-ação.

A primeira delas, a pesquisa-ação estratégica, estabelece o início desta discussão ao propor uma abordagem que se caracteriza pela conservação da presença forte da ação e da intervenção da pesquisa no contexto investigado, mas frágil em sua dimensão política, ou seja, na participação dos sujeitos na construção do processo.

Nessa direção, Franco (2005) afirma que, quando a “transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos” e o pesquisador apenas acompanha seus efeitos, essa modalidade “perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica” (p. 486).

O problema, portanto, não está somente no planejamento da ação, pois toda investigação exige alguma direção teórico-metodológica, mas na forma como esse planejamento se impõe sobre a realidade, convertendo os sujeitos em destinatários de uma proposta que não nasceu de suas inquietações, de suas leituras de mundo, de suas contradições e de sua participação efetiva.

Nesse caso, a pesquisa se aproxima de uma racionalidade instrumental, na qual o êxito da intervenção tende a valer mais do que a construção coletiva de sentidos. Ao dialogarmos com a distinção entre agir comunicativo e agir estratégico, observamos que, neste último, os acordos são impessoais, impostos e geridos, minando a possibilidade de uma participação autêntica, espontânea, e com sentido e propósito emancipatório.

Assim, a pesquisa-ação estratégica pode até produzir mudanças superficiais na prática. No entanto, essas mudanças permanecem limitadas quando não instauram processos de escuta, negociação, corresponsabilidade e conscientização coletiva, uma vez que sua ação modifica a superfície do fazer, sem necessariamente interrogar as condições que o produzem.

A pesquisa-ação colaborativa, por sua vez, precisa ser compreendida como a modalidade em que a transformação nasce de uma inquietação já presente no próprio coletivo que vive a prática, em vez de uma intervenção trazida de fora pelo pesquisador, ou de um projeto previamente fechado sobre os sujeitos.

Franco (2005) define essa modalidade como aquela que ocorre “quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores”, cabendo ao pesquisador “fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo” (p. 485).

Nessa perspectiva, o pesquisador sai do lugar de condutor soberano da ação e se insere em uma dinâmica já atravessada por desejos, tensões, resistências e necessidades produzidas pelo grupo. Colaborar, nesse sentido, é construir uma prática investigativa em que os sujeitos reconhecem a pesquisa como parte de seu próprio movimento de compreensão e transformação, em vez de se reduzir a uma reunião de pessoas em torno de uma atividade comum.

Por isso, Franco (2005) observa que as pesquisas-ação colaborativas, “na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade” (p. 486), justamente porque a mudança não é imposta, mas negociada no interior da práxis coletiva. Entretanto, essa colaboração só se sustenta quando pesquisadores e participantes não ocupam lugares meramente formais no processo, pois “é necessário que pesquisadores e participantes da prática estejam imbricados no mesmo projeto e cientes de que realizam uma pesquisa” (Franco, 2019, p. 359).

Assim, é preciso ter clareza na distinção entre dimensão colaborativa com adesão formal, consulta periférica ou participação administrada, uma vez que ela exige corresponsabilidade na leitura da realidade, na produção dos sentidos e na elaboração das ações, fazendo da pesquisa um espaço em que a prática começa a se reconhecer como autora de sua própria transformação.

A pesquisa-ação crítica exige outro movimento ao assumir como pressuposto a necessidade de mergulho na práxis do grupo, a escuta das contradições que sustentam as práticas e a construção coletiva das mudanças. Por isso, indo além de compreender ou descrever a realidade, como sintetiza Franco (2005), a pesquisa-ação crítica busca transformar o mundo da prática, produzindo historicamente novos sentidos com os sujeitos implicados no processo.

Nessa perspectiva, a voz dos sujeitos não pode ser reduzida a material empírico, pois participa da própria tessitura metodológica, uma vez que a fala, a experiência, o incômodo, o silêncio, o conflito e a interpretação dos participantes não entram na pesquisa apenas para ilustrar categorias construídas previamente. Eles deslocam o processo, reordenam perguntas, tensionam certezas e obrigam o pesquisador a abandonar a segurança de um caminho inteiramente antecipado.

O percurso metodológico, assim, se organiza como movimento dinâmico, atravessado pelas situações relevantes que emergem da própria prática, em vez de apenas “aplicar” uma sequência rígida de etapas.

É nesse campo que se inscreve a pesquisa-ação pedagógica (PAPE), que se afasta de uma simples pesquisa realizada em espaços educativos, uma vez que sua especificidade está em assumir a prática pedagógica como território epistêmico, como lugar de construção de saberes, formação, conflitos e resistências políticas.

Franco (2025) a define como metodologia crítica construída na e com a práxis educativa, compreensão que carrega consigo a importante inflexão de que a PAPE não se produz sobre a escola, mas com os sujeitos que habitam a escola, sem capturar a prática como objeto estático de análise, pois o acompanha em seu movimento formativo e contraditório.

3. COMO A PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA SE DIFERENCIA DE OUTRAS COMPREENSÕES?

Ao colocar a prática pedagógica no centro da investigação, a PAPE também recoloca o professor como sujeito da construção de conhecimento. Em um contexto no qual a formação docente tem sido atravessada por racionalidades tecnicistas, aplicacionistas e gerencialistas (Alves Junior, Souza, & Franco, 2026), ela busca produzir conhecimentos no e com o professor e não apenas para ele (Franco, 2016, p. 512).

Essa perspectiva assume a dimensão política da formação e da prática pedagógica, reconhecendo os espaços formativos como território de disputa e recusando as ideias de que a universidade pensa e a escola executa, de que a teoria ilumina e a prática apenas comprova, de que o professor precisa ser constantemente formado por alguém que lhe ensina a fazer melhor aquilo que ele próprio vive cotidianamente:

Na direção contrária, essa racionalidade mercantil, até então hegemônica, distorce as expectativas educacionais, subvertendo-as por meio dos valores do individualismo, da concorrência, do lucro e da eficiência, reduzindo as práticas pedagógicas a roteiros didáticos desvinculados das necessidades e da singularidade dos sujeitos envolvidos. (Alves Junior, 2024, p. 2).

Nessa direção, compreendendo a dimensão política da formação e da prática pedagógica, a PAPE se contrapõe a treinar, ajustar ou simplesmente capacitar sujeitos para cumprir prescrições alheias a seus interesses, determinadas “de cima para baixo”, a fim de colocarem suas existências a serviço da manutenção da correlação de forças que molda a sociedade. Em outras palavras:

[...] o futuro professor não lidará com tarefas previsíveis a serem executadas repetitivamente *ad aeternum*, mas com processos e sujeitos singulares, complexos, historicamente situados e atravessados por diversas questões e opressões estruturais que engendram nossa sociedade de classes. Isso leva a prática docente a ser entendida como um labirinto de significados que se dá em um espaço de contradições, a qual precisa ser o próprio conteúdo da formação. (Alves Junior & Franco, 2026, p. 7).

Portanto, compreendemos que formar também é criar condições para que os sujeitos compreendam sua prática, sua função social e política, suas determinações históricas e suas possibilidades de transformação. Por isso, no caso da PAPE, “a formação pedagógica dos sujeitos da prática passa a ser a finalidade primeira” (Franco, 2016, p. 513), fazendo com que a pesquisa se torne formativa porque cria as condições para que os participantes estranhem o que parecia natural, interroguem o que se repetia como rotina e reconstruam coletivamente os sentidos do fazer pedagógico.

Essa compreensão se aproxima da pedagogia freireana (Freire, 2024, 2025) ao reconhecer que há necessidade de processos de conscientização para a transformação da realidade. A crítica, nesse caso, busca superar a simples posição discursiva contra determinadas políticas educacionais, pois se materializa na capacidade dos sujeitos de lerem as condições que os produzem, nomearem as opressões que atravessam sua prática e construírem coletivamente outras possibilidades de ação. A PAPE articula, assim, investigação, formação e emancipação, sem separar o conhecimento produzido da vida concreta dos sujeitos que o produzem.

4. É POSSÍVEL FAZER PAPE DE FORMA ACRÍTICA?

A PAPE pode ser esvaziada quando apropriada de modo acrítico. Por isso, Franco (2019) alerta que muitos pesquisadores, por pressa, hábito ou inexperiência, acabam deturpando seu sentido quando certos princípios epistemológicos não são respeitados, fazendo com que a pesquisa deixe de se constituir como Pesquisa-ação e passe a ser “ação pedagógica pesquisada” (p. 359).

Uma ação pedagógica pode ser relevante, bem planejada e até produzir bons resultados. Ainda assim, se não houver construção coletiva do projeto investigativo, participação consciente dos

sujeitos e negociação dos sentidos da ação, não se trata propriamente de pesquisa-ação pedagógica.

Pode-se usar o vocabulário da participação, da escuta, da emancipação e da transformação sem que a prática investigativa se organize de modo participativo, escutante, emancipatório e transformador.

Nesse cenário, a metodologia conserva uma aparência crítica, mas opera por dentro de uma racionalidade estratégica, já que os sujeitos são convidados sem que tenham efetivamente poder de decisão; podem falar, porém não mudam o caminho da pesquisa; participam, mas não podem apontar e decidir o problema. Ou seja, a participação dos sujeitos aparece somente no texto, sem que suas subjetividades de fato integrem a produção efetiva do conhecimento.

Ao contrário, a construção de respostas para a questão da pesquisa pressupõe um movimento de imersão conjunta com o grupo, em diálogo permanente e coparticipação nas decisões metodológicas.

Por essa razão, Franco (2019) insiste que, para ser pesquisa-ação, pesquisadores e participantes precisam estar “imbricados no mesmo projeto” (p. 359) como uma condição epistemológica, pois ela só se constitui como crítica e pedagógica quando há um projeto comum de investigação, quando os sujeitos sabem que estão pesquisando, compreendem os propósitos da ação e quando podem interferir nos caminhos construídos. Ou seja, a ausência desse vínculo transforma a pesquisa em intervenção extrativista sobre o outro, ainda que revestida de intenções supostamente pedagógicas.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

A PAPE não pode nascer de uma convocação compulsória, de uma exigência institucional ou de uma presença administrada, pois, sem adesão voluntária e consciente, não se terá uma pesquisa crítica.

Não há PAPE crítica quando os sujeitos são atropelados pela pressa do pesquisador, pela rigidez da instituição ou pelo formato de um projeto que não lhes pertence, muito menos quando gestores se valem da posição hierárquica no quadro administrativo da escola para coagirem os professores a participar.

A adesão supera o mero espontaneísmo, uma vez que a PAPE exige rigor, planejamento, estudo, sistematização e retorno constante à prática, tendo sua dinâmica organizada por circuitos formativos, por sínteses provisórias, por movimentos espiralados de ação-reflexão-ação.

O que diferencia esse rigor de um protocolo técnico é que ele se constrói no próprio processo, com abertura para o imprevisto, para o conflito e para as novas compreensões que emergem do coletivo. Assim, essa sistematização liberta a prática e ajuda a compreendê-la em sua complexidade situada. Ao mesmo tempo, a teoria, em vez de buscar substituir a experiência, permite interrogá-la em maior profundidade.

Nesse movimento, a compreensão ocupa lugar central, pois não se transforma aquilo que não se compreende. Com isso, a mudança da prática, em vez de simplesmente decorrer de forma automática da participação em encontros, da leitura de textos ou da aplicação de novas estratégias, exige que os sujeitos passem a ler sua própria ação de outro modo, reconhecendo os meandros que a constituem. Em outras palavras, só é possível mudar quando se compreende as sinuosidades de sua própria prática.

A PAPE, nessa perspectiva, almeja construir novas dinâmicas compreensivas sobre a realidade pedagógica com o coletivo, em vez de apenas buscar intervir de cima para baixo, o que reforça seu caráter historicamente situado e, portanto, inerentemente político.

Assim, quando o professor compreende sua prática em relação com as condições institucionais, curriculares, sociais e históricas que a atravessam, saindo de uma consciência ingênua, deixa de se perceber apenas como executor de tarefas, reconhecendo-se, então, como sujeito implicado em uma totalidade contraditória.

A partir desse percurso, é possível afirmar que uma PAPE é crítica quando preserva a unidade entre pesquisa, participação e transformação. Ela se realiza quando os sujeitos participam da construção do problema, quando a escuta interfere no percurso metodológico, quando a ação não é imposta, quando o conhecimento é produzido coletivamente e quando a prática retorna ao grupo como objeto de reflexão e reinvenção. Em síntese, sua criticidade reside em uma postura que se coloque além do mero anúncio de compromisso emancipatório, constituindo-se na materialidade das relações que compõem o processo investigativo.

Nesse sentido, a pesquisa-ação pedagógica, quando crítica, apresenta-se como uma resposta epistemológica e política às formas de pesquisa que separam sujeito e objeto, teoria e prática, universidade e escola, saber acadêmico e saber da experiência. Seu fundamento está na práxis: uma prática que pensa, uma teoria que se deixa afetar pela realidade, uma ação que se constrói com os sujeitos e uma formação que se realiza no movimento mesmo de compreender e transformar.

Portanto, não se trata de um movimento que apenas investiga a escola, é preciso, antes, participar consciente e intencionalmente da disputa por outra forma de construir conhecimento na Educação, devolvendo à prática pedagógica sua condição de lugar privilegiado de autoria, resistência e transformação.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- Alves Junior, H. G. (2024). A hegemonia do “saber-fazer” e a formação de professores: Contradições epistemológicas. *Revista Internacional Educon*, 5(2), Artigo e24052011. <https://doi.org/10.47764/e24052011>
- Alves Junior, H. G., & Franco, M. A. S. (2026). Formação crítica do professor: Aprofundamento conceitual e possibilidades para a prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 107, e6586. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbeb.107.6586>
- Alves Junior, H. G., Souza, G. J. R., & Franco, M. A. R. S. (2026). Entre o fetichismo tecnológico e o sadismo gerencialista: A inovação do atraso e a repressão da autonomia na educação paulista. *Revista e-Curriculum*, 24, Artigo e72520. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e72520>
- Franco, M. A. R. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483–502. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>
- Franco, M. A. R. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. Cortez.
- Franco, M. A. R. S. (2016). Pesquisa-ação pedagógica: Práticas de empoderamento e de participação. *ETD - Educação Temática Digital*, 18(2), 511–530. <https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>
- Franco, M. A. R. S. (2019). Pesquisa-ação: Lembretes de princípios e de práticas. *PesquisEduca*, 11(25), 358–370. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseducu/article/view/949>

Franco, M. A. R. S. (2021). Pedagogia crítica: A radicalidade da dialética dominação-resistência. *PesquisEduca*, 13(31), 726–742. <https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1183>

Franco, M. A. R. S. (2025). Formação crítica do professor: alternativas à emancipação da prática pedagógica escolar. *HOLOS*, 2(41). <https://doi.org/10.15628/holos.2025.18950>

Freire, P. (2024). *Pedagogia do oprimido* (90ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2025). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (80ª ed.). Paz e Terra.

Lewin, K. (1970). *Problemas de dinâmica de grupos*. Cultrix.

Souza, G. J. R. (2025). *Círculos de reflexão filosófica: Uma pedagogia crítica para o ensino de filosofia* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Santos]. <https://tede.unisantos.br/handle/tede/8110>

Souza, G. J. R., Alves Junior, H. G., & Franco, M. A. R. S. (2026). Da relação com o saber: Contribuições teóricas e implicações epistemológicas para a educação. *Revista Internacional Educon*, 7(1), Artigo e092026-006. <https://doi.org/10.47764/e092026-006>

Thiollent, M. (1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.

Recebido em 07 de julho de 2026

Aceite para publicação em 31 de julho de 2026

Publicado em 03 de agosto de 2026